University of Alberta Library
0 1620 1663 4907

AUTORISÉ PAR LE MINISTÈRE

Français

Programme d'études du secondaire deuxième cycle

Français langue première

(10-12)

Alberta
LEARNING
Direction de l'éducation française

440.712
P764
2000
c.4

CDPCOLSP

UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA

EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

AUTORISÉ PAR LE MINISTERE

Programme d'études du secondaire deuxième cycle Français langue première

(10-12)

Alberta
Learning
2000

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Français : programme d'études du secondaire deuxième cycle – français langue première (10-12).

ISBN 0-7785-1068-9

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Secondaire) – Alberta.
I. Titre

PC2068.C2.A333 2000 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres (à spécifier)	

Copyright © 2000, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning, Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2,
Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Courriel : def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Céline Nadon	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements iii

VUE D'ENSEMBLE 1

- Introduction 1
- Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998 1
- L'optique des résultats d'apprentissage 1
- Principes d'apprentissage 2
- Présentation du programme d'études de français langue première 1998 3

  1. Culture et identité 4
  2. Communication orale 4
     a) L'écoute 4
     b) L'interaction 4
     c) L'exposé 5
  3. Lecture 5
  4. Écriture 5

- Organisation des résultats d'apprentissage généraux 6
- Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire 7
- Degré d'autonomie de l'élève 8
- Formats du document 8
- L'évaluation des apprentissages 9
- Sources bibliographiques principales 10

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES DU SECONDAIRE DEUXIÈME CYCLE – FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE 11

- Un programme plus précis 11
- Les priorités au secondaire deuxième cycle 11

CULTURE ET IDENTITÉ 13

COMMUNICATION ORALE 17

- L'écoute 17
- L'interaction 24
- L'exposé 28

LECTURE 33

ÉCRITURE 43

ANNEXES

1. L'enseignement du français 55
2. Un aperçu du contexte d'enseignement en milieu francophone en Alberta 67
3. Compétences de base : tableau de référence 69

Digitized by the Internet Archive
in 2016

https://archive.org/details/programmedtudesd00albe_1

VUE D'ENSEMBLE

- **Introduction**

À l'automne 1992, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français, publié en 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui de la Fédération des parents francophones de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1993, cette même équipe a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la première à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des plus récentes recherches dans le domaine des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux Territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage de français langue première (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du *Programme d'études de français langue première (M-12)*.

- **Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998**

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage**, plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans le programme d'études de français, secondaire deuxième cycle, publié en 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue première en Alberta.

- **L'optique des résultats d'apprentissage** [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. vii et viii.

- ***les résultats d'apprentissage spécifiques***, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

- **Principes d'apprentissage**

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel et social, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances. Ces six principes d'apprentissage précisent que :

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, ses connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières, justes ou erronées, acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. « L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. »[2] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage et analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, ainsi que comment, quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi – connaissances conditionnelles).

---

[2] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des stratégies auxquelles il peut faire appel pour accomplir une tâche. Il doit également gérer ces stratégies de façon efficace.

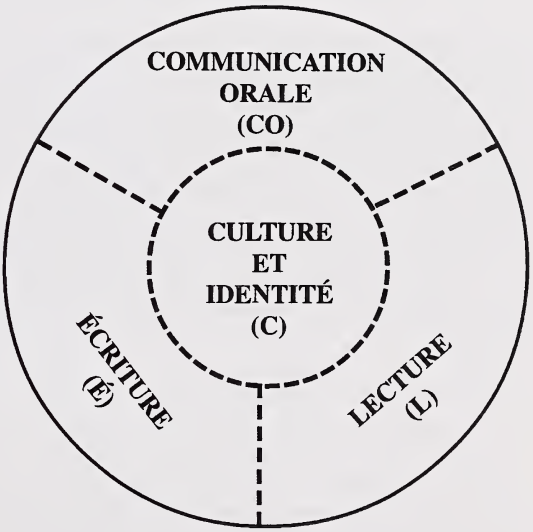
Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage*.)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue première 1998**[3]

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on trouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue première. Les trois domaines d'utilisation de la langue : *Communication orale, Lecture et Écriture* intègrent le travail effectué par l'élève pour développer ses compétence cognitives, métacognitives et communicatives. Ils sont en outre alimentés par le domaine *Culture et identité.*



[3] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. x et xiv.

Si *Culture et identité* est présenté comme un domaine à part, il va de soi que, loin d'être travaillé de façon isolé, il doit être intégré aux trois autres domaines langagiers. La seule raison pour laquelle ce domaine a été séparé, c'est pour mieux le cerner et l'expliciter dans des résultats d'apprentissage spécifiques. Ce besoin de traiter l'acte de communication de façon holistique s'applique aux trois autres domaines qui doivent aussi être interreliés dans la pratique pédagogique quotidienne.

En tenant compte de la présence et de l'influence des médias dans la vie moderne, l'étude des médias comme mode de communication, aurait pu faire l'objet d'un domaine particulier. Il semblait plus réaliste de l'intégrer aux autres domaines afin de toujours amener l'élève à considérer l'aspect médiatique de la communication dans ses projets de communication.

1. Le domaine *Culture et identité*

La dimension culturelle et identitaire a été élaborée sous deux facettes complémentaires : la prise de conscience et l'action. Le *résultat d'apprentissage C1* porte sur la nécessité, pour l'élève, de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs. Mis en contact avec les divers éléments de son environnement socioculturel francophone, l'élève apprendra à construire progressivement sa réalité culturelle.

Le *résultat d'apprentissage général C2* s'ajoute au précédent pour appuyer le processus de construction identitaire. Il conduit l'élève à témoigner de la façon dont il vit sa francophonie en l'incitant à poser des gestes authentiques et signifiants. L'élève est ainsi appelé à vivre des expériences de création en langue française et à y associer ses propres valeurs.

2. Le domaine *Communication orale*

Trois volets articulent le domaine *Communication orale* : l'écoute, l'interaction et l'exposé.

a) *L'écoute*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce volet s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets d'écoute, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux CO3 et CO4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés d'une part, dans le *résultat d'apprentissage général CO1* qui porte sur les stratégies de planification et d'autre part, dans le *résultat général d'apprentissage CO2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écoute.

b) *L'interaction*

L'interaction est particulièrement importante dans la communication orale. C'est un échange dynamique au cours duquel des individus expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions, tout en interprétant les messages de leur(s) interlocuteur(s). L'interaction est caractérisée par une négociation de sens.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet interaction. Le premier *résultat d'apprentissage, CO5,* porte sur la gestion des interventions dans des situations d'interaction. L'élève apprend, entre autres, à prêter attention à ses interlocuteurs, à reformuler les propos de ses interlocuteurs pour s'assurer qu'il a bien compris, à ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO6,* porte sur l'appropriation d'expressions courantes utilisées dans des situations de la vie quotidienne. L'acquisition de ces expressions permettra à l'élève de faire part de ses goûts, de ses opinions, de ses sentiments ou encore, de rapporter un événement. La compréhension et l'utilisation d'une variété d'expressions idiomatiques fait également partie de ce résultat d'apprentissage général.

Le troisième *résultat d'apprentissage* de ce volet, *CO7*, porte sur la participation de l'élève à des conversations de la vie quotidienne. Celui-ci sera capable de parler couramment des réalités qui le touchent, tels que des sujets portant sur sa vie de tous les jours, sur ses relations interpersonnelles, sur ses aspirations et sur le monde qui l'entoure.

c) *L'exposé*

L'exposé est un type de communication orale qui exige de l'orateur un plus grand souci de la langue et de la structure du discours.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet de l'exposé. Le premier, *CO8*, porte sur la préparation, par l'élève, de ses présentations et de ses interventions en fonction de la situation de communication, de même que sur un souci de clarté et de correction de la langue.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO9*, porte sur ce que l'élève doit faire pour gérer ses présentations et ses interventions, c'est-à-dire la mise en œuvre des stratégies et des connaissances appropriées à la situation de communication proposée dans le *résultat d'apprentissage général CO10*, c'est-à-dire le troisième résultat d'apprentissage de ce volet.

3. Le domaine *Lecture*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un lecteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La lecture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets de lecture présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux L3 et L4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général L1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage L2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet de lecture.

4. Le domaine *Écriture*

Le domaine *Écriture* se présente dans l'ensemble selon une orientation parallèle à celle retenue en *Communication orale* et en *Lecture.* Cette orientation fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écriture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux É3 et É4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général É1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage É2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écriture.

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : par exemple, le contexte de la tâche (CO3 et CO4), la planification (CO1) et la gestion de cette tâche (CO2). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Remarque : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : *Caractéristiques des situations d'apprentissage.*

Culture et identité
C1. Réalité culturelle
C2. Construction identitaire

Communication orale	Lecture	Écriture
L'écoute		
CO3. Contexte : besoin d'information	**L3.** Contexte : besoin d'information	**É3.** Contexte : besoin d'information
CO4. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**L4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**É4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
CO1. Planification	**L1.** Planification	**É1.** Planification
CO2. Gestion	**L2.** Gestion	**É2.** Gestion
L'interaction		
CO7. Contexte : vie quotidienne		
CO5. Gestion		
CO6. Développement du vocabulaire		
L'exposé		
CO10. Contexte : répondre à divers besoins		
CO8. Planification		
CO9. Gestion		

* L'ordre de présentation des résultats d'apprentissage a été modifié pour correspondre au déroulement d'un projet de communication.

- **Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire**

Domaine langagier visé

Volet du domaine visé

COMMUNICATION ORALE

Résultat d'apprentissage général (RAG)

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Niveau d'apprentissage

Phrase d'introduction présentant les différentes phases du processus de réalisation d'un projet de communication

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) découlant du résultat d'apprentissage général

Description précise du comportement attendu de l'élève dans l'application des stratégies ou la réalisation d'une tâche

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **utiliser divers moyens pour recentrer la discussion** – lorsque le groupe s'est éloigné du sujet : • reconnaître que le groupe est engagé sur une tangente, • inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial, – lorsque le sujet s'est étendu inutilement : • faire la synthèse, • délimiter le champ de discussion, • hiérarchiser les propos;	A^0	↗		
• **proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit** – en cas d'impasse : • cerner le problème, • présenter le problème sous un autre angle. – en cas de conflit : • écouter ce que les intervenants ont à dire, • reformuler leurs interventions pour leur donner un ton neutre, • amener les intervenants à faire des compromis, si nécessaire;	→	A^0	↗	
• **questionner pour amener un interlocuteur à clarifier ou à approfondir son point de vue** – cerner le point de vue de ses interlocuteurs, – identifier un élément qui mérite d'être approfondi dans l'intérêt de tous, – demander de l'information complémentaire.	→	→	A^0	↗

Symboles permettant de décrire le degré d'autonomie de l'élève en fonction d'un résultat d'apprentissage à un niveau donné

La partie ombrée comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves devraient avoir développé une autonomie au niveau prescrit (A^0 ou A^m)

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^0 : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Légende permettant de qualifier le cheminement de l'élève vers l'autonomie (A)

La partie non ombrée comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves reçoivent un soutien de la part de l'enseignant ou des pairs, et font l'objet d'une évaluation formative.

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage, un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel aux mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant :

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (autoévaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^{o} ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation formative, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.). Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^{m} ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

↗ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

– Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait également utiliser cette version du

programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes et accroître ainsi son degré d'autonomie.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

– Ce format présente uniquement les résultats d'apprentissage ***du secondaire deuxième cycle***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours de ce cycle.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et quel soutien il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

  Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage. Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette conception, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de performance de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue première (M-12),* Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture,* Boucherville, Graficor, 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST, Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet. *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation,* Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES DU SECONDAIRE DEUXIÈME CYCLE – FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE

- **Un programme plus précis**

En Alberta, l'école francophone accueille une clientèle issue d'une diversité linguistique et culturelle. Cette diversité linguistique et culturelle représente un grand défi pour l'école francophone puisque celle-ci chercher à amener chaque élève qui la fréquente à maîtriser la langue française, d'une part, et à construire son identité francophone, d'autre part.

Le programme de français vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui lui permettent de s'approprier la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social, culturel et communautaire.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (communication orale, lecture et écriture), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au secondaire deuxième cycle**

Au secondaire deuxième cycle, le programme d'études de français vise à encourager les élèves à s'ouvrir sur le monde de la francophonie canadienne et mondiale. C'est par une meilleure connaissance des intentions des auteurs, de leur point de vue, des valeurs qu'ils véhiculent que les élèves pourront réagir de façon critique à leurs œuvres. Le programme de français vise également à amener les élèves à prendre davantage conscience des éléments qui assurent la clarté de leurs messages tels des expressions et des mots justes et précis, des phrases correctes et de plus en plus complexes, ainsi que des règles de grammaire comprises et bien appliquées. Il apprend à respecter les règles de base qui régissent la langue, autant en ce qui a trait aux échanges verbaux organisés en salle de classe, que dans la réalisation de projets à l'écrit. En s'appropriant un bagage langagier recherché, l'élève s'outille de manière à comprendre, approfondir, préciser et exprimer des pensées de plus en plus abstraites. Le programme vise également à développer la capacité de l'élève à planifier et à gérer ses projets de communication, autant lorsqu'il réalise ses projets seul que lorsqu'il travaille avec des partenaires de classe ou des membres de sa communauté. L'élève prend davantage conscience des facteurs qui influencent sa façon de communiquer efficacement dans divers contextes.

En **communication orale**, l'élève prend conscience des facteurs qui influencent sa capacité à comprendre (**écoute**) et à communiquer des messages dans une variété de contextes (**interaction** et **exposé**). Il développe sa capacité à comprendre l'information qui lui est communiquée oralement en utilisant divers indices et diverses méthodes de travail. Il apprend le vocabulaire et les constructions syntaxiques qui lui permettent de s'exprimer dans diverses situations de la vie de tous les jours et à interagir plus efficacement avec les gens avec qui ils transigent.

En **lecture**, au secondaire deuxième cycle, l'élève développe ses habiletés à lire en abordant des textes plus longs et plus complexes. Il accroît sa capacité à analyser les caractéristiques des textes afin de mieux comprendre leur organisation interne. Ces connaissances lui permettent de comprendre qu'il y a des structures et des types de texte qui varient selon l'intention de communication.

En **écriture**, l'élève apprend à rédiger des textes de plus en plus complexes et variés de manière à répondre plus efficacement à ses besoins de communication. Il poursuit le développement de son habileté à organiser et à formuler ses idées clairement tout en respectant les règles qui régissent l'organisation interne des textes ainsi que celles de l'orthographe grammaticale. Il apprend également à réviser ses textes en utilisant diverses sources de référence.

Dans de nombreux cas, les connaissances acquises dans un domaine langagier peuvent être transférées dans un autre. Par exemple, les connaissances sur l'organisation interne d'un texte peuvent être utilisées dans tous les domaines, autant à l'oral qu'à l'écrit. Les habiletés à évaluer son travail peuvent être transférées dans d'autres champs d'activités, autant à l'école qu'à l'extérieur de l'école.

Quant aux projets de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau d'apprentissage. Dans l'ensemble du secondaire deuxième cycle, vous trouverez des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne d'élèves qui désirent s'informer et donner leur point de vue sur les gens et les événements qui ont marqué l'histoire et qui marquent l'actualité.

En s'appropriant les éléments de la langue, l'élève devient de plus en plus confiant, autonome et responsable de ses apprentissages. Lorsque la langue est au service de l'apprenant, il lui est possible de développer ses habiletés dans d'autres domaines d'apprentissage tels que les sciences, les mathématiques, les études sociales, etc. C'est donc par le biais de l'enseignement de la langue que l'on parvient à outiller l'élève pour qu'il devienne un apprenant efficace, un bon communicateur et un membre actif dans sa communauté.

CULTURE ET IDENTITÉ

C1. L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs.

Pour s'approprier sa *RÉALITÉ CULTURELLE*, l'élève devra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **discuter, à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs canadiens contemporains** *Exemple :* – cerner ce qui caractérise le mode de vie (réalités socioculturelles, économiques ou politiques) des personnages d'un film, d'un vidéoclip, d'une chanson ou d'un roman. Établir des parallèles entre les différentes œuvres d'auteurs canadiens contemporains. Comparer ces réalités à son vécu; *Intégration* : L4 – 9e année; CO4 – 9e année	**A°**	↗		
• **discuter de la richesse de différentes expressions propres aux francophones de son milieu telles que les canadianismes et les régionalismes** *Exemple :* – recueillir, au fil des jours, les mots ou les expressions provenant de son entourage immédiat ou de sa région. Observer la façon particulière qu'ont les gens d'exprimer certaines réalités de leur milieu. Émettre des hypothèses sur l'origine des mots ou des expressions qui les caractérisent. Identifier des groupes ou des régions qui partagent cette façon de nommer certaines réalités de leur milieu;	**A°**	↗		
• **discuter de l'importance pour lui des divers services disponibles en français dans sa région** *Exemple :* – faire l'inventaire de services offerts en français dans sa région. Noter ceux qu'il utilise régulièrement ou occasionnellement. Lister ces services par ordre de priorité. Imaginer les répercussions de la disparition de ces services sur les activités familiales, scolaires ou communautaires. Faire part de ses observations;	**A°**	↗		
• **discuter, à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs contemporains de la littérature mondiale** *Exemple :* – cerner ce qui caractérise le mode de vie (réalités socioculturelles, économiques ou politiques) des personnages d'un film, d'un vidéoclip, d'une chanson ou d'un roman. Établir des parallèles entre les différentes œuvres d'auteurs contemporains de la littérature mondiale. Comparer ces réalités à son vécu; *Intégration* : CO4 – 10e année		**A°**	↗	
• **discuter de la richesse des divers accents francophones** *Exemple :* – observer, au fil des jours, les différents accents qui caractérisent les gens de son entourage immédiat, de sa région, les accents des gens d'ailleurs au pays, les accents des gens des médias, du monde artistique. Faire part de ses observations et de ses réactions lorsqu'il est en contact avec des gens qui ont un accent semblable au sien et avec ceux qui en ont un différent;		**A°**	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour s'approprier sa *RÉALITÉ CULTURELLE*, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **discuter, à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs qui ont marqué la littérature de langue française au Canada** *Exemple :* – cerner ce qui caractérise le mode de vie (réalités socioculturelles, économiques ou politiques) des personnages de la littérature de langue française au Canada. Établir des parallèles entre les différentes œuvres. Comparer ces réalités à son vécu; *Intégration* : L4 - 11e année; CO4 - 11e année			A°	↗
• **discuter d'artistes de la chanson à texte ou engagée, à partir des thèmes traités, de leur style et de leur impact** *Exemple :* – dégager l'intention et la perspective d'auteurs ou d'interprètes de la chanson à partir des thèmes et de leur style. Observer l'impact qu'ils ont auprès des adolescents, des jeunes adultes ou des adultes en général. Décrire le genre d'influence qu'ils ont sur ces groupes; *Intégration* : L4 - 11e année; CO4 - 11e année			A°	↗
• **discuter de l'importance du français et des personnalités francophones dans le monde de la politique, du travail ou des relations internationales** *Exemple :* – observer, à travers différents médias, la présence de personnalités de la francophonie canadienne et d'ailleurs dans les divers domaines de l'actualité. Observer l'image qu'ils transmettent d'eux ou le rôle qu'ils jouent dans les prises de décisions. Observer si leur vision du monde influe sur leurs relations avec leurs partenaires. Faire part de ses observations;			A°	↗
• **discuter, à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs qui ont marqué la littérature française à l'échelle mondiale** *Exemple :* – cerner ce qui caractérise le mode de vie (réalités socioculturelles, économiques ou politiques) des personnages créés par des auteurs qui ont marqué la littérature française à l'échelle mondiale. Établir les parallèles entre les différentes œuvres; *Intégration* : L4 – 12e année ; CO4 – 11e année				A°
• **discuter de façon critique de sa réalité francophone à la lumière de réalités similaires présentées dans la littérature ou dans les médias** *Exemple :* – observer la vision de la réalité francophone présentée dans les œuvres littéraires ou par les médias. Établir un parallèle entre sa réalité de francophone et celle observée. Décrire l'influence que peuvent avoir la littérature ou les médias sur la perception de sa réalité francophone.				A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

C2. L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie.

Pour appuyer son processus de *CONSTRUCTION IDENTITAIRE*, l'élève pourra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **s'affirmer en prenant la parole devant ses pairs et des adultes** *Exemple :* – donner son point de vue sur un sujet qui lui tient à cœur au niveau de son développement personnel, scolaire et social;	A°	↗		
• **collaborer à la réalisation d'un projet de promotion de la langue française** *Exemple :* – reconnaître, en groupe, l'importance du français dans son développement personnel et celui des autres membres du son milieu. Choisir un projet qui mettra en valeur la richesse de la langue, la beauté de ses expressions, un ou des éléments culturels qu'elle véhicule, etc. Réaliser le projet et le communiquer au public visé. Analyser les retombées d'une telle expérience sur sa perception de la langue et sur ses habiletés à réaliser un tel projet avec ses pairs;		A°	↗	
• **collaborer à la réalisation d'un projet visant à améliorer la qualité de la vie française à l'école** *Exemple :* – reconnaître, en groupe, les besoins des jeunes et du personnel qui forment cette communauté (meilleurs services de bibliothèque, radio ou journal étudiant qui parlent d'eux, activités parascolaires pour tous les élèves de l'école, environnement attrayant, etc.). Choisir un projet qui permettra d'améliorer un aspect de la vie de l'école. Réaliser le projet. Analyser les retombées autant sur la qualité de vie de l'école que sur ses habiletés à réaliser un tel projet avec ses pairs;		A°	↗	
• **collaborer à la réalisation d'un projet visant la valorisation d'individus ou de groupes** *Exemple :* – reconnaître, en groupe, l'importance de développer un sentiment d'appartenance à une communauté scolaire francophone. Reconnaître les différences chez les jeunes et chez le personnel qui forment cette communauté. Choisir un projet qui mettra en valeur le rôle et l'importance de ceux qui forment cette communauté. Réaliser le projet et le communiquer au public visé. Analyser les retombées d'une telle expérience sur sa perception des jeunes de son école et sur ses habiletés à réaliser un tel projet avec ses pairs;			A°	↗
• **s'affirmer en prenant la parole dans des situations diverses de la vie scolaire et sociale** *Exemple :* – donner son point de vue sur un sujet qui lui tient à cœur dans le contexte d'activités sociales et communautaires afin d'obtenir des services qui favorisent la communauté;				A°
• **partager ses réflexions sur la promotion de la francophonie en fonction d'une action entreprise** *Exemple :* – jeter un regard critique sur les démarches entreprises pour obtenir des services qui favorisent la communauté ou sur sa participation à l'organisation d'activités visant à améliorer la qualité de la vie en français dans sa communauté.				A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Le développement de la culture et la construction de l'identité font partie du quotidien. Ils doivent être intégrés aux activités régulières de la salle de classe. D'une part, pour lui permettre de s'approprier sa réalité culturelle, on pourra engager l'élève dans des discussions qui lui donneront l'occasion de présenter son point de vue sur la francophonie d'ici et d'ailleurs. Et d'autre part, pour aider l'élève à forger sa propre identité, on pourra lui offrir l'occasion de jouer un rôle actif dans des projets visant à valoriser son milieu et son école en particulier.

En **dixième** année, l'accent est mis sur les réalités d'ordre socioculturel, économique ou politique, présentées dans des œuvres d'auteurs contemporains et sur la réalisation de projets visant à faire la promotion de la langue française et visant à améliorer la qualité de la vie française à l'école.

En **onzième** année, l'accent est mis sur les réalités d'ordre socioculturel, économique ou politique, présentées dans des œuvres d'artistes de la chanson et d'auteurs canadiens qui ont marqué la littérature canadienne française et sur la réalisation de projets visant la valorisation d'individus ou de groupes francophones.

En **douzième** année, l'accent est mis, d'une part, sur les réalités d'ordre socioculturel, économique ou politique, présentées dans des œuvres d'auteurs canadiens qui ont marqué la littérature française à l'échelle mondiale et sur l'influence que peuvent avoir la littérature et les médias sur la perception de sa réalité francophone. Et d'autre part, sur la réalisation de projets visant à s'affirmer en prenant la parole dans des situations diverses de la vie scolaire et sociale.

Pour l'appuyer dans son processus de construction identitaire, lors de situations ou d'événements reliés à :

- son monde scolaire;
- ses interactions avec des élèves d'une autre classe, le personnel de l'école et des membres de la communauté;

l'élève pourra :

- **échanger des idées sur** ses perceptions, ses idées face à ces situations ou à ces événements;
- **nommer** les attitudes et les comportements adoptés lors de ces situations ou de ces événements;
- **expliquer** les attitudes et les comportements qu'il a adoptés lors de ces situations ou de ces événements;
- **comparer** ses attitudes et ses comportements à ceux des autres lors de ces situations ou de ces événements;
- **réfléchir** à ce qui le distingue des autres participants et à ce qu'il a en commun avec eux lors de ces situations ou de ces événements;
- **décider** de son degré d'engagement dans les activités de l'école et de la communauté francophone.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'apprenant que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de celui-ci face à son développement personnel et socioculturel.

COMMUNICATION ORALE

L'écoute

CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **dégager les idées principales implicites** *Exemple :* – élaborer, à partir des idées secondaires, une phrase qui résume l'idée principale de chaque paragraphe;	A^m	↗		
• **distinguer les faits des opinions** *Exemple :* – relever des exemples de propos qui peuvent être prouvés (faits) et des exemples de propos qui proviennent de réactions à un fait (opinions);	A^m	↗		
• **discuter de l'impact de la violence dans les produits médiatiques** *Exemple :* – définir le concept de violence. Observer comment la violence se manifeste dans les produits médiatiques. Observer contre qui cette violence est dirigée. Observer les indices implicites de la violence. Évaluer l'influence de la violence présentée dans des produits médiatiques sur sa propre façon de penser et d'agir et sur celle des gens en général. Faire part de ses réflexions;	A^o	↗		
• **dégager l'intention de l'auteur et la perspective adoptée dans le discours** *Exemple :* – préciser, dans un premier temps, si l'auteur veut influer sur le destinataire ou s'il veut transmettre de l'information, dégager l'attitude de l'auteur face à son sujet (distanciation plus ou moins grande, engagement, etc.);	➔	A^m	↗	
• **dégager les valeurs véhiculées dans le discours** *Exemple :* – relever les valeurs explicitées par les personnages, les valeurs associées au lieu et à l'époque ou les valeurs mises en relief par la façon de traiter le sujet;	→	➔	A^m	↗
• **réagir de façon critique aux valeurs et aux points de vue présentés dans le discours** *Exemple :* – dégager les valeurs transmises explicitement dans le texte, celles qui sont mises en relief par la façon de traiter le thème et celles qui sont transmises implicitement par les choix lexicaux, le registre de langue (valeur sociologique des mots). Observer si les énoncés du texte présentent la perception du locuteur ou celle d'une autre personne ou d'un groupe de personnes. Expliquer pourquoi le texte a suscité des réactions à partir des éléments observés;		→	➔	A^m
• **discuter de l'image que le locuteur donne de lui-même ou de l'organisme qu'il représente** *Exemple :* – observer la relation que le locuteur a établie avec le public (registre de langue, attitude : hautaine, respectueuse, amicale, trop familière, etc.). Observer l'aisance avec laquelle il s'adresse au public. Observer sa maîtrise du sujet, sa facilité à répondre aux questions du public, s'il y a lieu. Observer les marques de distanciation ou d'engagement du locuteur par rapport à son sujet. Faire part de ses observations;		→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **discuter de la qualité de l'information : bien-fondé, pertinence, cohérence, impartialité ou sources** *Exemple :* – analyser le bien-fondé des arguments et des éléments explicatifs ou descriptifs. Analyser la pertinence de ceux-ci face à l'intention de communication et au public visé; pertinence des citations, des arguments, (moyens linguistiques) ou des illustrations (moyens visuels et techniques). Analyser la cohérence quant à l'organisation du message, à la progression des arguments et aux éléments explicatifs ou descriptifs. Analyser le degré d'impartialité : analyse de la situation sous différents angles, neutralité du vocabulaire et objectivité de ses propos. Analyser les sources : nombre de sources consultées, intégrité de la source et qualité de la source. Partager les résultats de son analyse;		→	➔	**A°**
• **discuter du traitement d'un même sujet dans des médias semblables ou différents** *Exemple :* – choisir un sujet. Choisir deux ou plusieurs médias qui traitent de ce sujet. Établir des critères de comparaison (bien-fondé, pertinence, cohérence, impartialité, sources, etc.). Analyser le traitement du sujet à partir des critères sélectionnés. Faire part de ses observations;		→	**A°**	↗
• **discuter du rôle des médias et de la technologie de l'information dans la société** *Exemple :* – observer le rôle que jouent les médias dans la diffusion de l'information et de la culture. Observer le rôle de la technologie dans l'accessibilité à l'information et aux divers produits culturels. Observer les effets qu'aurait un monopole sur la diffusion de l'information et des produits culturels. Faire part de ses observations.			→	**A°**

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO4. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **réagir à un discours en établissant des liens entre le contexte socioculturel du discours et le sien** *Exemple :* – dégager, à partir d'indices, les caractéristiques du milieu (groupe social, registre de langue, croyances, règles qui régissent les interactions, etc.). Comparer cet univers socioculturel au sien (sentiments, opinions, croyances, etc.);	A^m	↗		
• **analyser les rapports entre les différents personnages à partir du dialogue et de la mise en scène** *Exemple :* – repérer les indices qui permettent d'établir un genre de rapport entre les personnages (supériorité, égalité, infériorité, influence, opposition, confidence, etc.). Observer les éléments de la mise en scène qui viennent appuyer le genre de rapport établi. Faire part du résultat de son analyse;	→	A^m	↗	
• **dégager l'intention de l'émetteur et la perspective adoptée dans son discours** *Exemple :* – préciser, dans un premier temps, si l'auteur veut influer sur le destinataire ou s'il veut transmettre sa vision du monde ou sa vision d'un monde en particulier. Dégager l'attitude de l'auteur face à son sujet (engagement ou distanciation);	→	A^m	↗	
• **réagir à l'efficacité des diverses techniques utilisées pour créer les effets désirés** *Exemple :* – dégager, dans un premier temps, le message de l'auteur. Dans un deuxième temps, dégager les techniques qu'il a utilisées pour créer des effets (rebondissement, retour en arrière, rythme des événements, caricature, jeu des personnages, etc.). Observer dans quelle mesure ces techniques sont efficaces pour rendre le message;		→	A^m	↗
• **analyser l'importance relative des différents éléments d'un film ou d'une pièce de théâtre tels que l'intrigue, le cadre, le décor, les costumes, le dialogue, les personnages et les thèmes** *Exemple :* – dégager les différentes composantes de l'univers du film ou de la pièce de théâtre. Expliquer, par exemple : • les liens entre le choix des thèmes et le caractère psychologique des personnages, ou • les liens entre le cadre, le décor et les costumes, ou • les liens entre l'époque et les thèmes développés, ou • les liens entre les actions des personnages et leur caractère psychologique, ou • les rapports entre les personnages, le dialogue et la mise en scène;			→	A^m
• **réagir de façon critique aux valeurs véhiculées dans les œuvres** *Exemple :* – dégager, dans un premier temps, les valeurs véhiculées dans l'œuvre : • dire dans quelle mesure les valeurs véhiculées sont représentatives de l'époque et du milieu socioculturel visés, ou • décrire l'importance de présenter des œuvres qui mettent en évidence les valeurs de la société visée, etc.;			→	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **réagir de façon critique à la vision du monde présentée dans une chanson** – dégager le message véhiculé par la chanson. Dire dans quelle mesure le message véhiculé est représentatif de la société ou de l'avenir tel qu'il le perçoit. Dire dans quelle mesure le message a contribué à confirmer et à élargir sa vision du monde, etc.		→	➔	A^m

Contexte d'apprentissage

Au secondaire deuxième cycle, les apprentissages se font principalement à partir :

- de situations de travail de groupe;
- de la lecture d'articles de journaux et de magazines, la lecture de courts récits, d'extraits de pièce de théâtre ou de chapitres de romans aux élèves;
- de textes audio tels que des chansons, poèmes, documentaires;
- de matériel audiovisuel.

Dans le cas de **textes lus aux élèves**, pour que les situations d'apprentissage soient profitables, l'organisation et la progression de l'information devraient être claires, le point de vue de l'auteur devrait être constant. Les textes longs, c'est-à-dire ceux qui dépasseraient la capacité de concentration des élèves, devraient être découpés en séquences tout en tenant compte des endroits propices ou stratégiques pour interrompre l'écoute. Dans le cas **du matériel audiovisuel**, la durée de la présentation variera en fonction de la complexité du message véhiculé et de l'aide que les élèves peuvent obtenir en cours de visionnement; ex. : possibilité de discuter de certains segments du film ou de la vidéo en petits groupes de travail, possibilité d'interrompre le visionnement pour apporter des précisions, possibilité de visionner à nouveau certains segments plus complexes, etc. Dans le cas d'un travail de groupe, les discours présentés aux élèves peuvent être plus denses et plus complexes que lors de situations de travail individuel.

Remarque : Les présentations faites par les autres élèves de l'école, les membres de la communauté ou encore, les présentations de spectacles peuvent également être utilisées dans le but de développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage*).

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir :

- de textes lus aux élèves,
- de la présentation de documents audio et audiovisuels.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **examiner les facteurs qui influencent son écoute** – prendre en considération les facteurs suivants : • la durée du discours, • le genre de discours, • la familiarité avec le sujet et le vocabulaire : - la possibilité de réécouter ou de visionner de nouveau le document, - la possibilité de poser des questions et d'interagir, - la possibilité d'avoir un cadre de référence pour prendre des notes, • la tâche à réaliser : - la familiarité avec la tâche, - les modalités de réalisation de la tâche, - le temps nécessaire pour accomplir la tâche proposée, – évaluer leur influence sur la situation d'écoute et prendre les dispositions nécessaires pour surmonter les difficultés;	A°	↗		
• **s'informer sur l'émetteur, sur le sujet traité et sur le contexte socioculturel et historique pour orienter son écoute** – évaluer la nécessité de faire des lectures préalables ou de consulter des personnes-ressources en tenant compte de ses attentes, de la tâche à réaliser et de sa familiarité avec le sujet, – prendre les dispositions nécessaires pour surmonter les difficultés;	→	A°	↗	
• **prévoir une façon de prendre des notes** – évaluer ses besoins à partir de ses attentes et des conditions d'écoute, – déterminer le genre de renseignements qu'il veut retenir : • points de clarification, • idées principales, etc., – choisir une façon de prendre des notes qui répond à ses besoins : • sous forme de schéma ou de plan, • en style télégraphique, avec des abréviations et avec un code personnel;	→	→	A°	↗
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte pour orienter son écoute** – se remémorer les indices qui servent à identifier les types de texte, – relever les indices fournis par le titre, par l'annonce du sujet, par le matériel d'accompagnement ou par le présentateur, etc., – sélectionner le type de structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;		→	→	A°
• **prévoir le point de vue de l'auteur** – observer le genre de médias utilisés par l'auteur pour transmettre son message, – faire appel à ses connaissances de l'auteur, – lire l'information qui accompagne le document sonore ou l'information qui annonce la visite de l'orateur, – s'imaginer ce que pourrait être le point de vue de l'auteur.		→	→	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures peuvent être la cause d'un bris de compréhension, – identifier les nouvelles informations qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles informations, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau de ses connaissances en remplaçant les connaissances erronées par de nouvelles connaissances, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir des nouveaux indices;	**A°**	↗		
• **noter les points sur lesquels il veut des clarifications** – reconnaître que ce qui a été entendu ne concorde pas avec ce qui avait été prédit ou n'est pas clair, – noter en style télégraphique l'information qui pose problème pour y revenir plus tard;	**A°**	↗		
• **réfléchir sur son engagement et sur sa persévérance à la tâche (la valeur, les exigences et la contrôlabilité)**	**A°**	↗		
• **remettre en question ses hypothèses et les modifier, au besoin, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses prédictions peuvent être erronées ou partiellement incorrectes, car elles l'éloignent du sujet, – se questionner sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses, – émettre de nouvelles hypothèses à partir de l'information transmise, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir de nouveaux indices;	→	**A°**	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours explicatif** – reconnaître le questionnement, – cerner la phase explicative qui apporte la réponse au questionnement, – reconnaître la façon dont les explications sont agencées, – dégager la conclusion;	→	**A°**	↗	
• **noter des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet** – identifier les aspects intéressants ou importants qui soulèvent des questions ou qui sont susceptibles de susciter la discussion, – les noter, en style télégraphique ou à l'aide d'abréviations, – juger de la pertinence de les présenter au groupe (intérêt personnel ou général);	→	**A°**	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours analytique** – repérer le sujet et les aspects traités présentés dans l'introduction, – établir des liens entre les aspects traités et le sujet, et également entre chacun de ces aspects, – dégager le but de la conclusion : présenter une opinion ou faire la synthèse;	→	→	**A°**	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information** – sélectionner l'information importante (idée principale et mots clés), – noter les liens qui unissent les éléments d'information retenus, – organiser l'information sous forme de tableaux, de schémas ou de plan pour représenter l'information;	→	➔	A°	↗
• **réfléchir sur l'utilité de prendre des notes et sur l'efficacité des moyens utilisés et verbaliser le produit de cette réflexion**	→	➔	A°	↗
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours argumentatif** – reconnaître le sujet de l'argumentation, – reconnaître les éléments de l'argumentation (la thèse et la contre-thèse; les arguments et les contre-arguments), – reconnaître les stratégies argumentatives : la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration, – établir des liens entre les éléments de l'argumentation;		→	➔	A°
• **faire appel à ses connaissances de l'émetteur et du contexte de production pour soutenir sa compréhension** – se remémorer ce qu'il connaît de l'auteur ou du contexte de production, – utiliser ces connaissances pour construire le sens du texte;		→	➔	A°
• **utiliser, en cours d'écoute, certains indices du discours pour inférer l'intention de l'auteur** – observer le rapport de l'auteur avec son sujet (distanciation ou engagement), – observer le ton, le vocabulaire et le type de phrases (neutre ou expressive);		→	➔	A°
• **évaluer l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser son projet de communication**		→	➔	A°
• **ajuster au besoin sa manière d'écouter ou de visionner en tenant compte du déroulement du discours et du changement dans la situation d'écoute** – vérifier si, en effet, le discours correspond à ses attentes, – décider s'il doit continuer l'écoute ou le visionnement ou l'interrompre parce que le discours ne correspond pas à ses attentes, – décider s'il doit l'écouter ou le visionner une première fois pour avoir une idée globale du discours, – l'écouter ou le visionner à nouveau pour relever certains détails, – écouter ou visionner à nouveau certaines parties jugées plus importantes, – arrêter l'écoute ou le visionnement pour prendre des notes.			→	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO7. L'élève sera capable de participer à des conversations dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *PARTICIPER* à des conversations, l'élève pourra :	9e	10e	11e	12e
• **parler d'événements ou d'expériences portant sur les relations interpersonnelles avec les adultes** *Exemples :* – décrire comment il perçoit le monde des adultes, – comparer son vécu à celui des adultes, – décrire ce que les jeunes et les adultes devraient faire chacun de leur côté pour établir et maintenir de bonnes relations entre eux;	A^m	↗		
• **parler d'événements ou d'expériences portant sur l'actualité ou sur le monde des arts, des sports et des loisirs** *Exemples :* – situer l'événement ou l'expérience dans son contexte, – décrire l'événement ou l'expérience de façon séquentielle, – donner son point de vue sur l'événement ou sur l'expérience, – décrire ses sentiments ou expliquer sa réaction, – faire ressortir ce qui est d'intérêt particulier, – décrire un moment particulier ou une anecdote reliée à l'événement ou à l'expérience, – tirer une conclusion personnelle de l'événement ou de l'expérience;		A^m	↗	
• **parler d'événements, d'expériences ou de projets portant sur le monde du travail** *Exemples :* – situer l'événement, l'expérience dans son contexte, – décrire l'événement ou l'expérience de façon séquentielle, – décrire quels sont pour lui les avantages ou les inconvénients reliés au monde du travail, – situer le projet dans son contexte, – présenter les grandes lignes du projet, – décrire comment il envisage sa participation au monde du travail, – décrire quels seront pour lui les avantages et les inconvénients de sa participation au monde du travail;			A^m	↗
• **parler de ses aspirations pour l'avenir, de problématiques sociales ou de sa vision du monde** *Exemples :* – situer ses propos en contexte, – exposer son point de vue, – présenter des arguments pour soutenir sa vision des choses.				A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En situation d'apprentissage, en plus du travail de groupe, les élèves échangeront leur point de vue sur des projets, des expériences, ou des événements portant :

- en **dixième** année, sur l'actualité ou sur le monde des arts, des sports et des loisirs;
- en **onzième** année, sur le monde du travail;
- en **douzième** année, sur des problématiques sociales, sur leurs aspirations ou sur leur vision du monde.

L'accent sera mis sur :

- l'emploi d'expressions et de mots appropriés pour décrire les projets, les événements et les expériences;
- l'emploi d'expressions et de mots appropriés pour intervenir dans une discussion tout en respectant les interlocuteurs, pour arriver à une entente (négociation) et pour présenter ou remercier un participant ou un conférencier;
- différentes techniques pour mener à bien une discussion;
- l'évaluation de l'efficacité de ses interventions.

Un enseignement favorisant la discussion, amènera l'élève à poursuivre le développement de son habileté à interagir avec ses pairs (voir CO5 et CO6). Lors de ces situations, les élèves préciseront eux-mêmes les règles de fonctionnement du groupe tels que leur rôle et leurs responsabilités face à la tâche.

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait surtout à partir de situations où tous les élèves de la classe, ou les élèves d'un même groupe, ont un vécu commun. Par exemple, les échanges peuvent avoir lieu après la présentation, après le visionnement d'un documentaire, après la lecture d'un texte, lors d'une situation nécessitant la recherche d'une solution pour faire face à une nouvelle problématique, etc. L'enseignant communique aux élèves les critères de notation et il précise les points sur lesquels ils seront évalués.

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **utiliser divers moyens pour recentrer la discussion** – lorsque le groupe s'est éloigné du sujet : • reconnaître que le groupe est engagé sur une tangente, • inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial, – lorsque le sujet s'est étendu inutilement : • faire la synthèse, • délimiter le champ de discussion, • hiérarchiser les propos;	A°	↗		
• **proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit** – en cas d'impasse : • cerner le problème, • présenter le problème sous un autre angle, – en cas de conflit : • écouter ce que les intervenants ont à dire, • reformuler leurs interventions pour leur donner un ton neutre, • amener les intervenants à faire des compromis, si nécessaire;	→	A°	↗	
• **ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation de communication** – identifier les caractéristiques de ses interlocuteurs, – identifier les caractéristiques de la situation de communication, – choisir le registre de langue approprié;	→	A°	↗	
• **évaluer l'efficacité de ses interventions** – déterminer, à partir de l'intention de communication et de la situation de communication, si les buts ont été atteints, – évaluer l'efficacité des moyens qu'il a utilisés pour assurer la progression de la discussion, – cerner les éléments de sa participation à améliorer, – chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables;	→	A°	↗	
• **questionner pour amener un interlocuteur à clarifier ou à approfondir son point de vue** – cerner le point de vue de ses interlocuteurs, – identifier un élément qui mérite d'être approfondi dans l'intérêt de tous, – demander de l'information complémentaire.	→	→	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO6. L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève pourra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **utiliser les expressions d'usage pour inclure un participant dans la conversation** – ex. : *Et toi, qu'est-ce que tu en penses? Peut-être qu'on pourrait donner à un tel la chance de dire ce qu'il en pense – Moi, j'aimerais entendre ce qu'une telle a à dire*;	A^m	↗		
• **comprendre l'humour créé par l'opposition et l'hyperbole**	A^m	↗		
• **utiliser les expressions d'usage pour intervenir tout en respectant les interlocuteurs** – ex. : *J'aimerais ajouter quelque chose – Excuse-moi de t'interrompre, mais...*, etc.;	➔	A^m	↗	
• **employer des proverbes/des dictons populaires** – ex. : *la nuit porte conseil, les bons comptes font les bons amis, il faut battre le fer quand il est chaud*, etc.;	➔	A^m	↗	
• **utiliser les expressions d'usage pour négocier** – ex. : *Que dirais-tu de..., As-tu pensé à..., Admettons que ce que tu dis est acceptable, Que dirais-tu si on faisait telle chose*, etc.;	→	➔	A^m	↗
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour analyser une situation** – employer les marqueurs de relation qui servent à établir des liens entre les éléments présentés : *d'une part, par contre, contrairement à, de même que, en ce qui a trait à*, etc.;	→	➔	A^m	↗
• **employer des expressions idiomatiques se rattachant au terroir** – ex. : *se péter les bretelles, une amanchure de broche à foin*, etc.;	→	➔	A^m	↗
• **comprendre l'humour créé par le sarcasme, l'humour noir ou l'absurde**		→	A^m	↗
• **utiliser les expressions d'usage pour présenter et remercier les participants ou un conférencier** – ex. : *Il me fait plaisir de vous présenter... – J'ai l'honneur de vous présenter... – J'aimerais remercier un tel pour..., grâce à lui nous avons pu...*, etc.;	→	➔	➔	A^m
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour présenter des arguments** – employer des expressions qui servent à mettre en évidence les arguments ou à établir des liens entre les arguments : *selon les experts, supposons que, par conséquent*, etc.;		→	➔	A^m
• **employer des expressions idiomatiques requérant une connaissance historique** – ex. : *ne pas être la tête à Papineau, pauvre comme Job, pleurer comme une Madeleine*, etc.		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO10. L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de répondre à des besoins de communiquer de l'information, d'explorer la langue et de divertir.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **traiter une réalité en présentant une perspective personnelle** *Exemple :* – nommer la réalité avec précision (un objet, un être, une situation, une action, un événement, etc.). Énoncer son point de vue (engagement). Donner les raisons qui expliquent son point de vue. Fournir des preuves et des exemples pour soutenir les raisons citées;	**A**m	↗		
• **décrire une réalité en faisant preuve d'objectivité** *Exemple :* – nommer la réalité avec précision (un objet, un être, une situation, une action, un événement, etc.). Énoncer son point de vue (distanciation) et s'assurer qu'il est constant. Présenter les aspects et les sous-aspects en utilisant un ton neutre. Conclure en formulant différemment le sujet de la description et en établissant des liens entre les divers aspects traités;	**A**m	↗		
• **raconter une histoire dans laquelle il fait ressortir des éléments dramatiques, humoristiques ou de suspense**	**A**m	↗		
• **expliquer un fait, un phénomène ou une situation** *Exemple :* – exposer le fait, le phénomène ou la situation qui suscite des questions. Montrer en quoi il nécessite une explication. Traiter des différents aspects du sujet à partir des procédés choisis et en utilisant le ton neutre de l'explication. Conclure en présentant une vue d'ensemble ou en proposant d'autres pistes de réflexion;	➔	**A**m	↗	
• **conter une expérience vécue dans le but d'amuser ou d'émouvoir**	→	**A**m	↗	
• **présenter une analyse critique d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation** *Exemple :* – annoncer le sujet. Présenter les aspects traités. Mettre en relation les différents aspects du sujet traité en utilisant des marqueurs de relation. Faire la synthèse des propos en guise de conclusion ou donner son opinion;	→	➔	**A**m	↗
• **lire de façon expressive un extrait d'une œuvre après en avoir situé le contexte**		→	**A**m	↗
• **présenter et défendre son point de vue** *Exemple :* – présenter le sujet de l'argumentation. Présenter les éléments de l'argumentation (la thèse et la contre-thèse; les arguments et les contre-arguments). Choisir la ou les stratégies argumentatives : la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration. Établir des liens entre les éléments de l'argumentation. Formuler la conclusion (reformuler la thèse ou élargir le débat). Faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours argumentatif;			→	**A**m
• **partager ses impressions d'une œuvre lue, vue ou entendue**			→	**A**m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Les situations proposées doivent permettre aux élèves de faire état soit de ce qu'ils savent déjà, soit de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné, d'exprimer leurs opinions en les appuyant d'exemples tirés de leurs lectures ou de leurs interactions avec d'autres, etc. Les sujets choisis pour les présentations peuvent provenir d'autres matières à l'étude.

Les présentations doivent être bien structurées. L'enseignant doit offrir aux élèves la possibilité de s'exercer seuls ou devant un pair afin de leur permettre de jeter un premier regard sur leur présentation et d'apporter les changements nécessaires. L'accent devrait être mis :

- en **dixième** année, sur les moyens à prendre pour présenter son sujet et pour conclure sa présentation, sur les besoins d'information du public et sur le respect des mécanismes de la langue prévus à ce niveau scolaire;
- en **onzième** année, sur les conditions entourant la préparation et sur la façon de traiter son sujet en fonction des particularités du public cible,
- en **douzième** année, sur le registre de langue approprié à la situation, et sur la gestion efficace des moyens prévus pour répondre à ses besoins de communication.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, les activités proposées doivent permettre aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore, de représenter leur monde imaginaire. Comme lors des situations d'apprentissage, les élèves peuvent s'exercer seuls ou devant un pair avant de faire leur présentation devant le public.

L'exposé

CO8. L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible** – identifier les passages qui bénéficieraient d'un effet particulier, – prévoir l'utilisation de statistiques, de citations, d'anecdotes, etc., – prévoir l'utilisation de pauses stratégiques, – prévoir l'utilisation stratégique des éléments prosodiques (varier le volume de la voix, le débit de parole, etc.);	A°	↗		
• **apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction de phrases, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires;	A°	↗		
• **apporter les changements nécessaires à sa description, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence**	A°	↗		
• **prévoir les questions du public pour y répondre** – examiner les caractéristiques du public cible, – identifier les éléments d'information susceptibles de susciter une réaction, – décider : • d'en tenir compte dans le contenu de l'exposé par l'ajout d'une information complémentaire à ce qui avait déjà été prévu, ou • de recueillir de l'information permettant de répondre à leurs questions au cours de la période réservée à cet effet;	→	A°	↗	
• **prévoir une introduction qui expose le sujet et une conclusion qui fait la synthèse**	→	A°	↗	
• **apporter les changements nécessaires au choix et à l'utilisation des supports visuels, des éléments prosodiques et du langage non verbal, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires;	→	A°	↗	
• **apporter les changements nécessaires à son explication, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence**	→	A°	↗	
• **examiner les conditions de présentation** – identifier les conditions de présentation telles que le temps alloué, la disponibilité des supports techniques, l'ordre des présentations et la période de questions, – évaluer leur impact sur la présentation, – prendre les dispositions nécessaires;	→	→	A°	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A °: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation tout en tenant compte de la sensibilité du public cible sur le sujet** – cerner les caractéristiques du public cible en fonction du sujet traité, – relever les éléments susceptibles de causer un malaise chez un ou plusieurs auditeurs, – choisir la formulation qui permettra le mieux de respecter leurs sensibilités;	→	➔	**A°**	↗
• **apporter les changements nécessaires à son analyse, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence**	→	➔	**A°**	↗
• **déterminer le registre de langue approprié à la situation** – cerner les caractéristiques du public cible et de la situation, – reconnaître la valeur sociolinguistique liée à chacun des registres, – choisir le registre de langue qui correspond le mieux à la situation de communication;		→	➔	**A°**
• **apporter les changements nécessaires à son argumentation, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence**		→	➔	**A°**

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair.

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public** – observer les réactions du public cible, – utiliser des statistiques, des citations, des anecdotes, etc., ou – insérer des pauses stratégiques pour faire ressortir la valeur de l'information transmise ou celle qui sera transmise immédiatement après la pause, ou – utiliser des expressions qui annoncent la valeur de l'information à venir, ou – apporter des changements au niveau de la voix, ou – s'assurer de la cohérence de ses propos, en utilisant des mots ou des expressions qui marquent l'enchaînement entre les parties;	A^o	↗		
• **respecter la concordance des temps des verbes dans les cas usuels :** – **si + présent + futur simple** – **si + imparfait + conditionnel présent**	A^m	↗		
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants** – ex. : *siéger* sur *un comité,* être intéressé *dans quelque chose, concernant ce que vous m'avez dit, on n'a pas été permis de…,* etc., – reconnaître que certaines structures de phrases sont des calques de la langue anglaise, – vérifier si la construction de la phrase respecte celle de la langue française, – la reformuler, si nécessaire;	A^m	↗		
• **respecter la concordance des temps dans les cas de simultanéité :** – **présent + présent** – **passé composé + imparfait** – **futur simple + présent**	→	A^m	↗	
• **reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants** – ex. : *s'adresser à* l'office, *un moyen très* effectif, etc., – reconnaître que certains mots communs aux deux langues ont un sens différent (faux amis), – vérifier si le mot utilisé permet d'attribuer le sens recherché, – le remplacer, si nécessaire;	→	A^m	↗	
• **suppléer des mots et corriger des structures de phrases en cours de route afin de s'assurer de l'exactitude de la langue et de la clarté du message** – surveiller le choix des mots et la construction des phrases, – s'autocorriger lorsqu'il constate qu'il n'a pas utilisé le bon mot, la bonne expression, le bon temps de verbe, si la phrase est boiteuse, etc.;	→	→	A^m	↗

• **maintenir et, au besoin, ajuster le registre de langue choisi**
– adapter le registre de langue à la situation,
  • utiliser un langage populaire ou familier dans l'insertion de dialogues, d'anecdotes humoristiques ou de farces,
  • utiliser un langage courant dans les présentations.
		→	→	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L3. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **catégoriser l'information du texte** *Exemple :* – dégager les grandes catégories d'information selon une ou plusieurs caractéristiques communes et classer les éléments d'information;	A^m	↗		
• **dégager les moyens utilisés par l'auteur pour transmettre son message** *Exemples :* – relever les mots ou les expressions qui créent des images, qui font appel aux sentiments, qui font réagir, etc., ou – décrire l'importance des illustrations, des graphiques, des légendes, des statistiques, des citations, etc., ou – décrire l'importance des dialogues, de l'emploi du style direct, des paroles rapportées, etc.;	A^m	↗		
• **évaluer la clarté du message en tenant compte du choix du vocabulaire et de l'organisation de l'information** *Exemple :* – analyser le choix du vocabulaire et l'organisation du texte en tenant compte de l'intention de l'auteur, du degré de familiarité du destinataire avec le sujet, de la complexité du sujet, etc. Formuler le résultat de son analyse;	A^m	↗		
• **dégager l'intention de l'auteur et la perspective adoptée dans le texte** *Exemple :* – préciser, dans un premier temps, si l'auteur veut influer sur le destinataire ou s'il veut transmettre de l'information, dégager l'attitude de l'auteur face à son sujet (distanciation plus ou moins grande, engagement, etc.);	➔	A^m	↗	
• **évaluer l'efficacité des procédés employés par l'auteur d'un texte explicatif/descriptif** *Exemple :* – dégager, dans un premier temps, les procédés utilisés par l'auteur et juger de leur importance et de leur intérêt tout en tenant compte du but poursuivi par l'auteur;	➔	A^m	↗	
• **évaluer l'efficacité des procédés employés par l'auteur d'un texte analytique** *Exemple :* – dégager, dans un premier temps, les procédés utilisés par l'auteur et juger de leur importance et de leur intérêt tout en tenant compte du but poursuivi par l'auteur;	→	➔	A^m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **évaluer la qualité de l'information : bien-fondé, pertinence, justesse, cohérence, impartialité ou sources** *Exemple :* – analyser : • le bien-fondé des arguments ou des éléments explicatifs ou descriptifs, • la pertinence par rapport à l'intention de communication et au public visé, pertinence des citations, des arguments (moyens linguistiques), des illustrations (moyens visuels) ou des procédés particuliers au type de texte, • la cohérence en fonction de l'organisation du message, de la progression des arguments et des éléments explicatifs ou descriptifs, • le degré d'impartialité : analyse de la situation sous différents angles, neutralité du vocabulaire et des structures de phrase, • les sources : nombre de sources consultées, intégrité de la source, qualité de la source, et – formuler le résultat de son analyse;	→	➔	A^m	↗
• **évaluer l'efficacité des procédés employés par l'auteur d'un texte argumentatif** *Exemple :* – dégager, dans un premier temps, les procédés utilisés par l'auteur et juger de leur importance et de leur intérêt tout en tenant compte du but poursuivi par l'auteur;		→	➔	A^m
• **réagir de façon critique aux valeurs véhiculées et aux points de vue présentés dans le texte** *Exemple :* – analyser les valeurs privilégiées par l'auteur à partir du choix du sujet, du choix des arguments ou des mots, à partir du registre de langue utilisé. Analyser l'image que le texte donne de l'auteur ou du destinataire. Formuler le résultat de son analyse.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L4. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **relever des passages descriptifs dans le texte et en faire ressortir le rôle et l'intérêt** *Exemple :* – reconnaître l'insertion de passages descriptifs dans le récit. Expliquer leur intérêt dans la création de l'univers narratif (impression de vraisemblance, de suspense, de familiarité avec les lieux et les personnages, etc.);	A m	↗		
• **réagir aux caractéristiques physiques et psychologiques des personnages à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face aux caractéristiques physiques et psychologiques d'un ou de plusieurs personnages. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;	A m	↗		
• **établir le statut du narrateur (observateur, participant ou témoin) et son importance dans le texte** *Exemple :* – observer la présence de l'auteur dans le texte. Déterminer si c'est un narrateur externe, un narrateur témoin ou un narrateur participant. Expliquer son importance dans la création de l'univers narratif;	→	A m	↗	
• **évaluer les effets de certains éléments qui caractérisent le texte poétique tels que les figures de style, les strophes, les rimes et les champs lexicaux** *Exemple :* – relever les éléments caractéristiques des poèmes qui créent des effets particuliers. Décrire leur importance dans la création de l'univers poétique;	→	A m	↗	
• **comparer des textes à partir des caractéristiques propres aux différents genres** *Exemple :* – dégager les caractéristiques de chaque genre littéraire soumis à la comparaison (ex. : le conte et la nouvelle, la chanson et le poème). Comparer, dans les genres observés, la structure, l'emploi des champs lexicaux, des figures de style, etc.;	→	→	A m	↗
• **dégager les éléments de stylistique employés par l'auteur tels que le choix de vocabulaire, l'utilisation particulière de la syntaxe et l'usage de figures de style et en faire ressortir l'intérêt** *Exemple :* – observer les mots ou groupes de mots qui créent des images, des sonorités ou qui contribuent à donner un rythme au(x) vers. Dégager les champs lexicaux et les figures de style utilisés par l'auteur pour créer l'univers poétique. Expliquer leur importance dans la transmission du message;	→	→	A m	↗
• **dégager les techniques de narration utilisées pas l'auteur** *Exemple :* – dégager les passages dans lesquels l'auteur utilise des moyens tels que l'anticipation, le retour en arrière et l'accélération et en faire ressortir l'intérêt;	→	→	A m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **dégager les thèmes et les symboles dans le texte et en faire ressortir la signification et l'importance** *Exemple :* – dégager les thèmes et les symboles utilisés par l'auteur pour transmettre sa vision du monde, et ce à partir des champs lexicaux et des actions des personnages. Décrire le sens que les thèmes et les symboles prennent dans l'évolution des personnages principaux;		→	➔	A^m
• **dégager les valeurs véhiculées par les personnages et en faire ressortir l'incidence sur leur évolution** *Exemple :* – dégager les valeurs explicitées par les personnages, les valeurs associées au lieu et à l'époque ou les valeurs mises en relief par la façon de traiter les thèmes. Expliquer leur influence sur l'évolution des personnages;		→	➔	A^m
• **réagir aux valeurs véhiculées dans le texte à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – discerner les valeurs révélées par les personnages, les valeurs associées au lieu ou à l'époque de l'histoire ou les valeurs mises en relief par la façon de traiter les thèmes. Les comparer à ses propres valeurs ou à celles de son milieu;		→	➔	A^m
• **réagir à la vision du monde, au(x) thème(s) et aux procédés stylistiques présents dans un texte poétique** *Exemples :* – dégager le ou les thèmes à partir des images, des sonorités ou des champs lexicaux et expliquer leur importance dans l'univers créé, ou – relever les procédés stylistiques (figures de style) et expliquer leur intérêt dans le texte, ou – établir des liens entre son milieu socioculturel et celui qui se dégage du texte, entre son expérience et ce que vivent les personnages ou entre sa vision du monde et celle qui se dégage du texte.		→	➔	A^m

Contexte d'apprentissage

Au secondaire deuxième cycle, en plus d'offrir un contenu intéressant, les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. Dans cette optique, l'enseignant choisit des textes :

- puisés dans le domaine de l'information, de l'opinion et de l'actualité;
- puisés dans le monde de l'imaginaire (ex. : romans, pièces de théâtre, poèmes, chansons);
- dont le contenu amène les élèves à aborder des sujets peu connus et à explorer des opinions diverses;
- dans lesquels l'organisation de l'information est généralement bien marquée, les liens entre les différentes parties sont clairs et explicites dans la majorité des cas (ex. : emploi de marqueurs de relation, de sous-titres), la progression de l'information est cohérente, il y a absence de contradiction, le point de vue de l'auteur est constant et les procédés de reprise de l'information sont simples (ex. : reprise par un pronom, par un groupe du nom, par un générique, par une périphrase);
- de type explicatif/descriptif (10e), analytique (11e) et argumentatif (12e);
- dans lesquels l'organisation de l'information est prévisible, à partir du sujet traité, des connaissances sur l'auteur, sur le média, etc., et dans lesquels l'auteur assure la progression de l'information par l'ajout d'une information nouvelle qui respecte la séquence textuelle (ex. : séquence explicative, séquence descriptive);

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

- dans lesquels l'auteur utilise une combinaison de procédés de reprise de l'information pour éviter la répétition ou pour décrire une réalité complexe (ex. : reprise par un groupe du nom (GN) contenant un synonyme, un terme générique, etc.).

En ce qui concerne le développement des stratégies de lecture, les élèves apprennent diverses stratégies de planification (L1) et de gestion (L2) pour mener à bien leurs projets de lecture.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant choisit un texte ayant les mêmes caractéristiques que les textes utilisés en situation d'apprentissage. Le sujet à l'étude, ou le thème du récit, doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture.

La lecture

L1. L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **examiner les facteurs qui influent sur sa lecture** – analyser l'impact des facteurs suivants : • la longueur du texte : - estimer le nombre de séances nécessaires pour lire le texte, • sa familiarité avec le sujet traité : - évaluer ses connaissances sur le sujet, - explorer la possibilité d'obtenir de l'aide, • sa familiarité avec la tâche à réaliser : - évaluer son expérience face à une tâche semblable, - faire l'inventaire des stratégies requises pour réaliser la tâche, - faire le découpage des étapes de réalisation, - s'informer sur les conditions de réalisation (seul, en groupe, etc.), - s'informer sur les critères de réussite, • la complexité de la tâche à réaliser : - déterminer si la tâche comporte plusieurs étapes, - vérifier si des étapes de lecture peuvent être associées à des étapes de la tâche, • le temps disponible pour lire et pour réaliser la tâche : - vérifier le temps disponible pour réaliser la tâche, - vérifier s'il y a suffisamment de temps pour une relecture ou pour une consultation, – évaluer leur influence sur la situation de lecture et prendre les dispositions nécessaires;	A°	↗		
• **s'informer sur l'auteur, le sujet traité et le contexte socioculturel et historique pour orienter sa lecture** – évaluer la nécessité de s'informer dans un domaine en particulier en fonction de sa familiarité avec le sujet et de ses expériences antérieures de lecture, – trouver la ou les sources de référence les plus appropriées compte tenu de l'information recherchée (ex. : lectures préalables, personnes-ressources), – recueillir l'information pertinente;	A°	↗		
• **émettre une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur à partir d'une lecture en survol** – observer le genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte, – tenir compte de ses connaissances sur l'auteur, – lire l'avant-propos, – observer les illustrations, – survoler le texte en prêtant une attention particulière au titre, sous-titres, introduction, conclusion de même qu'aux procédés typographiques, – imaginer ce que pourrait être l'intention de l'auteur;	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **prévoir le point de vue de l'auteur** – observer le genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte, – faire appel à ses connaissances sur l'auteur, – lire l'avant-propos, – survoler le texte en prêtant une attention particulière aux procédés typographiques, ou – lire l'introduction et la conclusion, – imaginer ce que pourrait être le point de vue de l'auteur;		→	➔	A°
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte pour orienter sa lecture** – se remémorer les indices qui servent à identifier les types du texte, – relever les indices fournis par le survol du texte, par l'annonce du sujet ou par la présentation du texte, – sélectionner le type de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L2. L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures peuvent être la cause du bris de compréhension, – identifier les nouvelles connaissances qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles connaissances, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau des connaissances en remplaçant les connaissances erronées par les nouvelles, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir des nouvelles connaissances;	A°	↗		
• **utiliser diverses sources de référence pour soutenir sa compréhension** – identifier l'élément qui provoque un bris de compréhension (mot important dont le sens ne peut être saisi par le contexte; information sur un élément du sujet ou sur l'auteur qui nécessite des connaissances préalables pour être bien comprise; etc.), – choisir le meilleur moyen pour pallier le bris de compréhension : • recours à un dictionnaire pour chercher le sens des mots ou pour situer une œuvre dans son contexte, • recours à une encyclopédie pour clarifier un concept, • recours à une personne-ressource, etc.;	A°	↗		
• **recourir aux indices de cohésion textuelle pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que le texte présente une variété d'indices tels que la détermination du nom (les déterminants), les mots de substitution (les pronoms et les synonymes, etc.) et les mots de relation pour établir des liens dans la phrase et entre les phrases, – comprendre que le rôle des déterminants est de : • fournir des indications sur le nom, • reprendre l'information en la modifiant ou en la précisant, – repérer les déterminants, – comprendre les liens qu'ils établissent dans la phrase ou avec les phrases précédentes, – comprendre le sens des mots de substitution : • repérer les mots de substitution : pronom, adverbe de temps ou de lieu, synonyme, périphrase, terme générique ou tout autre mot qui joue le rôle de substitut, • les remplacer par le mot ou les groupes de mots auxquels ils renvoient, – comprendre le sens des mots de relation : • repérer les mots de relation, • comprendre les liens qu'ils établissent dans la phrase ou avec la phrase précédente ou le (les) paragraphe(s) précédent(s), – reconstruire le sens de la phrase ou du texte à partir des indices recueillis;	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses prédictions sont erronées ou partiellement incorrectes, car elles l'éloignent du sujet, – se questionner sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses, – émettre de nouvelles hypothèses à partir de l'information lue, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir de nouveaux indices;	➔	A°	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte explicatif** – reconnaître le questionnement de l'auteur, – cerner la phase explicative qui apporte la réponse au questionnement, – reconnaître la façon dont les explications sont agencées, – dégager la conclusion;	➔	A°	↗	
• **noter, en cours de lecture, des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet** – identifier les aspects intéressants ou importants qui soulèvent des questions ou qui sont susceptibles de susciter la discussion, – les noter en cours de lecture, – juger de la pertinence de les apporter devant le groupe, – donner suite à cette initiative après la lecture;	➔	A°	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte explicatif pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que l'auteur peut utiliser divers procédés pour fournir des explications : la définition, la comparaison, la reformulation et l'exemple, – reconnaître qu'il peut identifier les indices de signalement qui indiquent des procédés tels que la définition, la comparaison, la reformulation et l'exemple, – utiliser l'information recueillie pour reconstruire le sens du texte;	➔	A°	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte analytique** – repérer le thème et la problématique, – repérer les différents point de vue, – établir des liens entre les différents points de vue, – dégager le but de la conclusion : présenter une opinion ou faire la synthèse;	→	➔	A°	↗
• **utiliser les éléments qui assurent la cohérence du texte pour soutenir sa compréhension** – repérer les reprises d'information par l'emploi de substituts qui assurent la continuité, – repérer les nouveaux éléments d'information qui assurent la progression;	→	➔	A°	↗
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte argumentatif** – reconnaître le sujet de l'argumentation, – reconnaître les éléments de l'argumentation (la thèse et la contre-thèse; les arguments et les contre-arguments), – reconnaître les stratégies argumentatives : la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration, – établir des liens entre les éléments de l'argumentation;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte argumentatif pour soutenir sa compréhension** – la réfutation : • reconnaître l'emploi de techniques réfutatives, • reconnaître l'emploi de figures de réfutation, – l'explication argumentative : • reconnaître l'emploi de techniques explicatives, • reconnaître l'emploi des figures d'explication, – la démonstration : • reconnaître l'emploi d'un mode de raisonnement déductif, • reconnaître l'emploi de liens explicites entre les phrases, • reconnaître l'emploi d'un vocabulaire univoque;		→	➔	A°
• **faire appel à ses connaissances sur l'auteur et sur le contexte de production du texte** – se remémorer ce qu'il connaît de l'auteur ou du contexte de production du texte, – utiliser ses connaissances pour reconstruire le sens du texte;		→	➔	A°
• **utiliser certains indices du texte et de l'image pour inférer l'intention de l'auteur** – se remémorer ses connaissances sur l'auteur, – reconnaître le point de vue de l'auteur, • préciser l'image qu'il peut se faire de l'auteur à partir du texte, • dégager le rapport et l'attitude de l'auteur avec son sujet, – dégager le ou les buts de l'auteur;		→	➔	A°
• **évaluer l'efficacité des moyens utilisés pour planifier sa lecture, pour reconstruire le sens du texte et pour réagir** – faire un retour sur les moyens utilisés pour aborder le texte, – identifier les difficultés qu'il a dû surmonter pour réaliser son projet de lecture, – identifier les solutions apportées pour résoudre les problèmes survenus au cours de la réalisation de son projet de communication et évaluer leur efficacité.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

ÉCRITURE

L'écriture

É3. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins de communiquer de l'information.

Pour *COMMUNIQUER* de l'information, l'élève devra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **rédiger un texte dans lequel il présente de façon cohérente une perspective personnelle et met en relief les relations entre les différents aspects traités**	A m	↗		
• **rédiger un texte sur un sujet qui prête à discussion dans lequel il fait preuve d'un souci d'objectivité en recourant à des exemples et des références**	A m	↗		
• **rédiger une lettre à caractère officiel telle qu'une lettre de réclamation, de plainte, de remerciement, d'appui, tout en respectant le protocole de la lettre (vedette, salutation, etc.)**	A m	↗		
• **rédiger un texte explicatif**	➔	A m	↗	
• **inclure dans son texte une introduction qui expose le propos et une conclusion qui en présente la synthèse**	→	A m	↗	
• **rédiger une lettre de demande d'emploi**	→	A m	↗	
• **rédiger un texte analytique**	→	➔	A m	↗
• **inclure dans son texte des citations et des statistiques appuyant ses propos**	→	➔	A m	↗
• **inclure dans son texte une conclusion qui soulève d'autres questions sur le sujet traité**		→	A m	↗
• **résumer un texte analytique en s'appuyant sur la structure qui caractérise ce genre de texte**		→	A m	↗
• **rédiger un curriculum vitæ**		→	A m	↗
• **rédiger un texte argumentatif**		→	➔	A m
• **rédiger une note de service dans laquelle il résume une situation et offre des recommandations**			→	A m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É4. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **rédiger un récit qui contient un rebondissement et dans lequel il ajoute des effets dramatiques, humoristiques ou de suspense**	A m	↗		
• **rédiger un texte axé sur l'imaginaire ou sur l'esthétique et dans lequel il ajoute la description d'un élément tel qu'un personnage, un lieu ou un objet**	→	A m	↗	
• **rédiger un texte axé sur l'imaginaire ou sur l'esthétique et dans lequel la présentation d'un élément tel qu'un personnage, un lieu, un objet ou un événement, crée des effets dramatiques, humoristiques, d'ambiguïté ou de surprise**		→	A m.	↗
• **rédiger un texte axé sur l'imaginaire ou sur l'esthétique et dans lequel il développe un thème et crée divers effets stylistiques**			→	A m

Contexte d'apprentissage

Les élèves apprennent à rédiger des textes de type explicatif/descriptif (10e), analytique (11e) et argumentatif (12e). Ils apprennent également à rédiger des lettres de demande d'emploi (10e), un curriculum vitae (11e) et des notes de service (12e).

Au secondaire deuxième cycle, ces situations visent avant tout à permettre à l'élève d'intégrer les éléments propres à la langue écrite (voir É1 et É2) :

- l'élaboration d'un plan à partir des procédés appropriés au type de texte;
- la consultation de sources fiables pour assurer la qualité de son texte;
- la modification de certaines composantes du texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir;
- la vérification de l'efficacité des procédés utilisés;
- la vérification de la reprise de l'information par les pronoms;
- le respect des mécanismes de la langue prévus à chaque niveau;
- l'évaluation de leur capacité à gérer certains éléments de la tâche.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant soutient les élèves dans la planification de leur projet d'écriture. Il guide également les élèves dans la révision de leur texte en leur fournissant ou en créant avec les élèves une grille de révision. Il permet ainsi aux élèves d'acquérir une démarche de révision de texte et de développer les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour réviser leur texte (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Le soutien à apporter aux élèves*). En cours d'apprentissage, lors du processus de révision. les élèves peuvent consulter leurs pairs pour obtenir une rétroaction, autant en ce qui a trait au contenu qu'à la forme.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Selon le résultat d'apprentissage général É2, p. 48, l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de correction sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte produit par les élèves est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix du texte qu'ils ont produit, la présentation d'une saynète qu'ils ont écrite, etc.) ou encore, s'il s'agit de la tenue d'un journal personnel, il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. L'élève révise son texte et corrige ce qui est prescrit à son niveau d'apprentissage. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous sa forme écrite (dans le cas de production d'affiches, d'un texte apposé à un tableau d'affichage, d'une carte de souhaits, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte pourrait servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide les élèves en corrigeant ce qui n'est pas de leur niveau scolaire.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même :

- étape de planification commune,
- étape de réalisation individuelle,
- étape de révision individuelle en suivant un plan de révision fourni par l'enseignant et compris des élèves ou encore, un plan de révision élaboré avec l'enseignant au cours des situations d'apprentissage.

C'est à partir de la copie contenant les corrections faites par l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

L'écriture

É1. L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture** – déterminer ses besoins d'information, – évaluer la pertinence de consulter divers ouvrages de référence : • pour élargir le sujet, • pour vérifier la validité de l'information recueillie dans un ouvrage de référence, • pour recueillir divers point de vue, – entreprendre les actions qui s'imposent à la suite de l'évaluation des besoins;	A°	↗		
• **établir un plan de travail qui tient compte des tâches à faire, des exigences du produit final, du temps dont il dispose et des ressources disponibles** – cerner les caractéristiques de la tâche : • prendre conscience de son intérêt ou de ses connaissances sur le sujet, • s'informer sur : - les exigences minimales en ce qui concerne le contenu, - les modalités de travail : individuel ou avec des partenaires, - la forme finale du produit (sous forme de manuscrit, de saynète, de vidéo, d'enregistrement audio, etc.), - sur la date d'échéance, ou • participer à l'élaboration des critères de production, • sélectionner la forme finale du produit en tenant compte de l'intention de communication et du temps disponible, – s'informer sur les ressources disponibles (ouvrages de référence, personnes-ressources, équipement, salle de présentation, etc.), – établir un calendrier de production en tenant compte des facteurs observés;	A°	↗		
• **prévoir des procédés descriptifs appropriés au sujet à décrire** – reconnaître le rôle de chaque procédé descriptif (l'insertion d'un passage descriptif, argumentatif, l'insertion du discours direct ou indirect, la progression dans le temps ou dans l'espace, etc.), – retenir le ou les procédés les plus appropriés à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible;	A°	↗		
• **prévoir des procédés explicatifs appropriés au sujet de l'explication** – reconnaître le rôle de chaque procédé explicatif (l'énumération de causes, la comparaison de faits ou de phénomènes, le rapport de cause à effet, etc.), – reconnaître le rôle des schémas, des tableaux, etc., – retenir les procédés qui semblent les plus appropriés à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible;	→	A°	↗	
• **s'assurer de la qualité de l'explication par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion** – élaborer le plan du texte en incluant les procédés explicatifs retenus, – comparer son plan à des modèles présentés dans le matériel didactique, ou – présenter son plan à une personne-ressource pour obtenir ses commentaires, – apporter les changements nécessaires.	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **choisir la façon de traiter le sujet de son projet d'écriture en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter** – cerner les aspects particuliers du sujet à traiter, – cerner les caractéristiques du public cible en fonction des aspects particuliers du sujet à traiter, – retenir les aspects du sujet à traiter en tenant compte des caractéristiques du public en général ou de certaines personnes faisant partie du public cible, ou – prévoir une façon d'aborder les aspects pouvant poser problème;	→	➔	A°	↗
• **s'assurer de la qualité de l'analyse prévue par la discussion et la consultation d'ouvrages de référence** – élaborer le plan du texte en incluant les procédés d'analyse retenus, – comparer son plan à des textes dans lesquels l'organisation de l'explication s'était révélée intéressante, ou – présenter son plan à une personne-ressource pour obtenir ses commentaires, – apporter les changements nécessaires;	→	➔	A°	↗
• **déterminer le registre de langue approprié à la situation de communication** – cerner les caractéristiques du public cible et de la situation, – reconnaître la valeur sociolinguistique liée à chacun des registres, – choisir le registre de langue qui permet de mieux répondre aux exigences de la situation;		→	➔	A°
• **prévoir les procédés argumentatifs appropriés à son intention de communication** – sélectionner les éléments qui constituent le contenu de l'argumentation : • définir la thèse, • prévoir une contre-thèse, • élaborer des arguments, • prévoir des contre-arguments, • trouver des exemples ou des illustrations, – déterminer la stratégie argumentative : la réfutation, la démonstration ou l'explication argumentative, – sélectionner l'information qui appuie ou réfute la thèse, – déterminer son point de vue en précisant son attitude face à la thèse (implication ou distanciation) en choisissant le ton qui convient (neutre, humoristique, etc.);		→	➔	A°
• **s'assurer de la qualité de l'argumentation prévue par la discussion et la consultation d'ouvrages de référence** – élaborer le plan du texte en incluant les procédés argumentatifs retenus, – comparer son plan à des textes dans lesquels l'organisation de l'explication s'était révélée intéressante, ou – présenter son plan à une personne-ressource pour obtenir ses commentaires.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É2. L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot** – identifier, à l'aide d'un code, les mots qui semblent incorrects, vagues, répétitifs, inappropriés au contexte ou au public pour y revenir en cours de vérification;	➔	A°	↗	
• **noter ses interrogations quant à l'ordre des idées** – identifier, à l'aide d'un code, les idées qui ne semblent pas bien s'enchaîner dans le texte pour y revenir en cours de vérification.		→	➔	A°

En cours de *VÉRIFICATION*, pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **utiliser la terminologie appropriée :** compléments circonstanciels, mots mis en apposition et mots mis en apostrophe;	A°	↗		
• **utiliser la terminologie appropriée :** plus-que-parfait, futur antérieur et conditionnel passé;	➔	A°	↗	
• **utiliser la terminologie appropriée :** pronom relatif et interrogatif, parenthèse, point-virgule, points de suspension; passé simple et verbe transitif direct et indirect;	→	➔	A°	↗
• **utiliser la terminologie appropriée :** les figures de style, monologue intérieur et citation.		→	➔	A°

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **vérifier la qualité/pertinence et la quantité de l'information recueillie dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter** – voir si son texte présente des idées nouvelles sur le sujet, – établir des liens entre chaque information et l'ensemble du sujet, – éliminer toute information qui ne respecte pas l'intention ou le sujet traité, – ajouter toute information qui permettrait de mieux faire le lien entre les éléments d'information déjà présentés, ou qui contribuerait au développement du sujet, – consulter d'autres ouvrages de référence si nécessaire;	Am	↗		
• **vérifier la façon d'exprimer ses idées en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet traité** – relire son texte à la lumière des caractéristiques identifiées chez le public cible, – apporter les changements permettant de mieux respecter le public cible;	→	➔	Am	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **vérifier la pertinence des moyens tels le monologue intérieur, le dialogue et la citation en fonction des effets recherchés** – reconnaître le rôle du monologue intérieur, du dialogue et de la citation dans un texte, – lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter ces moyens en tenant compte de l'intention de communication et du genre de texte, – choisir le ou les moyens qui permettraient d'enrichir son texte et procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée.		→	➔	A^{o}

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase impérative** – repérer le pronom personnel complément, – vérifier si le pronom personnel complément est placé après le verbe et s'il y est joint par un trait d'union. Les joindre par un trait d'union, s'il y a lieu, – apporter les changements nécessaires;	A^{m}	↗		
• **vérifier l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance** – repérer le mot ou les groupes de mots qui indiquent une circonstance, – les isoler par une virgule s'ils sont placés ailleurs qu'en fin de phrase;	A^{m}	↗		
• **vérifier l'utilisation de la virgule qui isole un mot ou un groupe de mots mis en apostrophe** – reconnaître que le mot ou le groupe de mots en apostrophe sert à désigner directement la personne ou l'animal à qui on s'adresse, – repérer le mot ou le groupe de mots qui devrait être détaché des autres éléments de la phrase, – utiliser la virgule après le mot ou le groupe de mots pour l'encadrer, ou avant et après le groupe de mots si celui-ci se trouve au milieu de la phrase;	A^{m}	↗		
• **vérifier l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition** – reconnaître que le groupe de mots placé près d'un nom ou d'un pronom sert à en préciser le sens, à ajouter une qualification ou à le situer, – repérer les groupes de mots qui devraient être détachés des autres éléments de la phrase, – utiliser la virgule avant et après le groupe de mots pour l'encadrer;	A^{m}	↗		
• **vérifier l'efficacité des procédés propres au texte explicatif**	➔	A^{m}	↗	
• **vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec les locutions conjonctives usuelles** – reconnaître que le subjonctif exprime une action considérée dans la pensée plutôt que dans les faits, – repérer les locutions conjonctives usuelles requérant l'emploi du subjonctif, – vérifier si l'usage du subjonctif a été respecté, – orthographier correctement le radical et la terminaison des verbes au subjonctif;	➔	A^{m}	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **vérifier la concordance des temps des verbes dans les cas de simultanéité :** – **présent + présent** – **passé composé + imparfait** – **futur simple + présent** – reconnaître que la concordance des temps assure la cohésion à l'intérieur de la phrase et du texte, – repérer les phrases qui contiennent plus d'une proposition (les phrases complexes/les phrases présentant des cas de simultanéité dans la présentation des événements ou des faits), – vérifier si les temps de verbes utilisés correspondent à la chronologie, – faire la concordance des verbes : • principale au présent + subordonnée au présent, • principale au passé composé + subordonnée à l'imparfait, • principale au futur simple + subordonnée au présent, – orthographier correctement les verbes;	➔	A m	↗	
• **vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte analytique**	→	➔	A m	↗
• **vérifier la relation entre les pronoms relatifs, indéfinis ou interrogatifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les pronoms relatifs, indéfinis ou interrogatifs dans le texte, – vérifier le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, – faire l'accord;	→	➔	A m	↗
• **vérifier le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects** – repérer les verbes transitifs indirects, – vérifier l'emploi de la préposition, – apporter les changements nécessaires;	→	➔	A m	↗
• **vérifier la pertinence et l'uniformité du système verbal choisi en fonction du genre de texte** – reconnaître que la concordance des temps de verbes permet d'assurer la cohérence dans la progression du texte, – vérifier si les temps de verbes choisis respectent la chronologie recherchée des événements, – apporter les modifications nécessaires;	→	➔	A m	↗
• **vérifier l'utilisation :** – **des deux-points** – **du point-virgule** – **des points de suspension dans les cas usuels** – **des parenthèses** – reconnaître le sens indiqué par les signes de ponctuation suivants : • les deux-points, • le point-virgule, • les points de suspension, dans les cas usuels, • les parenthèses, – repérer les cas où le sens requiert l'usage de ces signes, – utiliser les signes de ponctuation qui permettent de rendre le sens recherché.	→	➔	A m	↗
• **vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte argumentatif**		→	➔	A m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des périphrases** – reconnaître le rôle de la périphrase, – lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter des périphrases pour enrichir ou pour préciser le sens de certains mots ou de certains passages, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	A°	↗		
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants** – repérer les phrases qui sont calquées en tout ou en partie sur les structures de la langue anglaise, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements nécessaires;	Am	↗		
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des expressions courantes et idiomatiques** – reconnaître le rôle des expressions courantes et des expressions idiomatiques dans un texte, – lire son texte pour repérer les passages qui pourraient être remplacés par une expression courante ou par une expression idiomatique, – juger de la pertinence d'ajouter ces expressions pour enrichir son texte, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	→	A°	↗	
• **modifier son texte pour varier la façon de rapporter les paroles ou les pensées de quelqu'un en utilisant le discours direct ou indirect** – reconnaître le rôle et les règles du discours direct et indirect, – examiner la possibilité de transformer une phrase ou une partie du texte en utilisant le style direct ou indirect, – apporter les changements qui semblent les plus appropriés, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, si elle ne nuit pas à la cohérence du texte;	→	A°	↗	
• **modifier son texte pour susciter les réactions souhaitées chez le lecteur** – reconnaître que l'on peut utiliser différents moyens pour susciter des réactions chez le lecteur (émouvoir, amuser, surprendre, etc.), – lire son texte pour juger de la pertinence de créer des effets particuliers en fonction de son intention de communication, – évaluer la possibilité d'apporter des changements en ce qui concerne les choix lexicaux, syntaxiques et stylistiques pour maintenir ou pour susciter un intérêt plus grand, – apporter les changements qui semblent les plus appropriés, – relire la partie modifiée afin de vérifier si effectivement elle crée un effet particulier, si elle ne nuit pas à la cohérence du texte;	→	→	A°	↗
• **modifier son texte pour l'enrichir ou pour créer un effet particulier en utilisant le sens figuré des mots** – reconnaître le rôle des mots utilisés au sens figuré, – lire son texte pour juger de la pertinence de remplacer certains mots utilisés au sens propre par des mots au sens figuré pour enrichir ou pour ajouter un effet particulier au texte poétique, – identifier ces mots et procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;		→	→	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **modifier son texte pour l'enrichir ou pour créer un effet particulier en utilisant diverses figures de style** – reconnaître le rôle des figures de style dans un texte, – lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter des figures de style à son texte pour l'enrichir ou pour ajouter un effet particulier au texte poétique, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;		→	➔	A°
• **vérifier le choix du registre de langue et le modifier au besoin** – reconnaître les exigences ou les attentes linguistiques du public cible, – vérifier si les mots et les structures de phrases conviennent à la situation et au public cible, – apporter les modifications nécessaires, ou – modifier au besoin le registre de langue pour créer un effet spécial, par exemple dans les dialogues, les monologues ou les paroles rapportées.		→	➔	Am

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **vérifier l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire *avoir* dans les cas usuels** – repérer les participes passés avec l'auxiliaire *avoir* dans la phrase, – s'interroger sur la présence d'un complément d'objet direct, – s'interroger sur la place du complément d'objet direct par rapport au verbe, – faire l'accord du participe passé en genre et en nombre si le complément d'objet direct est placé avant le verbe;	Am	↗		
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de différentes personnes** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer les sujets, – s'interroger sur la personne du ou des pronoms, – appliquer la règle pour faire l'accord;	Am	↗		
• **vérifier l'accord des auxiliaires avec le sujet au plus-que-parfait, au futur antérieur et au conditionnel passé** – repérer le verbe conjugué au passé dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	➔	Am	↗	
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est un nom collectif** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets : • si le sujet est un nom collectif, faire l'accord avec le nom collectif ou avec le complément du nom collectif selon son intention;	➔	Am	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **vérifier l'accord des verbes usuels au subjonctif présent et au subjonctif passé et à la 3e personne du passé simple** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'accord du participe passé dans les cas particuliers** – repérer le participe passé, – observer s'il est employé dans les cas usuels : • si oui, faire l'accord en appliquant la règle, • si non, identifier le cas et faire l'accord en tenant compte des particularités du cas.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture en ce qui a trait à *L'UTILISATION DES OUTILS DE RÉFÉRENCE*, l'élève pourra :	9e	10e	11e	12e
• consulter un dictionnaire usuel pour grand public pour relever les marques d'usage, les synonymes et les antonymes	A°	↗		
• consulter un dictionnaire des synonymes	A°	↗		
• consulter un dictionnaire des anglicismes pour vérifier l'emploi correct ou l'équivalent de certains mots ou de certaines expressions	➔	A°	↗	
• consulter un dictionnaire des difficultés de la langue et un dictionnaire bilingue pour reconnaître les emplois particuliers de mots ou d'expressions	→	➔	A°	↗
• consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte	→	➔	A°	↗
• consulter des dictionnaires spécialisés tels que des dictionnaires des analogies ou des citations pour enrichir son texte		→	➔	A°

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• vérifier la pertinence des organisateurs du texte tels que titre et sous-titres	Am	↗		
• vérifier la pertinence de l'utilisation de procédés tels que le choix des caractères typographiques et les encadrés pour mettre en relief une partie du texte	➔	Am	↗	
• vérifier la pertinence de joindre à son texte une page de titre, une bibliographie, une table des matières ou tout support destiné à appuyer son message	→	➔	Am	↗

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• évaluer sa capacité à utiliser plusieurs sources de référence pour trouver l'information recherchée	A°	↗		
• évaluer sa capacité à élaborer un plan de travail	A°	↗		
• évaluer ses besoins d'apprentissage après la réalisation de son projet d'écriture	➔	A°	↗	
• évaluer sa capacité à utiliser des outils de référence pour répondre à ses besoins de rédaction	→	➔	A°	↗
• évaluer sa capacité à réviser son texte pour l'enrichir	→	➔	A°	↗
• évaluer sa capacité à respecter ou à ajuster son plan de travail selon ses besoins		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'enseignement du français

- **La langue et le développement de l'individu**

La langue est au cœur du développement humain. L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d'interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c'est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C'est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l'on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d'utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d'eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l'information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l'individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l'individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d'apprentissage qui ont pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

❶ L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

❷ L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

❸ L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

❹ Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi – connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

❺ L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

❻ La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à accomplir la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur cet objet d'apprentissage.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Faire part aux autres de ses connaissances et les valider.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

* *Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans le programme d'études de français – langue maternelle, publié en 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage *❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative ❶ ❸ ❹ ❺	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome ❶ ❸ ❹ ❺	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

** Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : Cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : Cahier de réflexion sur le processus d'écoute.*

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans le guide pédagogique du français – langue maternelle, secondaire deuxième cycle, publié en 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce,
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche, et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite,
- identifier l'objet d'apprentissage,
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage,
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activation des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche

- analyse de la tâche
- analyse de son habileté à réaliser la tâche
- élaboration d'un plan d'action
- activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche

Réalisation (gestion) de la tâche

- gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche

Évaluation du projet (bilan)

- analyse du produit
- analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche
- analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende :

- activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant
- activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)
- activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'élève pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route – métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

Remarque : L'enseignant trouvera, dans les documents de 10e, 11e et 12e années des *Modèles de rendement langagier : français langue première,* l'exemple d'une démarche évaluative découlant de la vision de l'apprentissage et de l'enseignement découlant du programme d'études de français langue première 1998.

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances.

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Guide de rédaction	✓	✓	✓	✓			
	Liste orthographique	✓	✓	✓				
	Aide-mémoire grammatical	✓	✓	✓	✓			
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Plan de révision	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en milieu francophone en Alberta

- **Intégration des savoirs et de la culture**

> *Là où elle jouit d'un statut officiel, la langue dite maternelle [ou première] occupe une grande place à l'école, parce qu'elle constitue le principal moyen d'expression et de communication des personnes et que sa maîtrise est essentielle à leur intégration socioculturelle.*
>
> Claude Simard

La langue est plus qu'un outil de communication. C'est la voie privilégiée de l'expression des idées, des valeurs, des aspirations, des coutumes et de l'imaginaire d'un peuple. Il est donc important de développer chez l'élève les habiletés langagières qui lui permettront de construire son identité, d'agir dans et sur son milieu et de partager sa vision particulière du monde.

Il va sans dire que la culture ne s'enseigne pas au même titre que les mécanismes de la langue. Dans le contexte qui nous préoccupe, la culture fait partie du quotidien; elle prend vie au rythme des activités qui se déroulent en salle de classe. L'élève développera les habiletés langagières par l'entremise d'activités d'apprentissage lui permettant de se découvrir, ainsi que de découvrir les diverses facettes de son milieu et du monde qui l'entoure. Dans le contexte scolaire, les savoirs culturels et langagiers doivent se construire de façon simultanée. Dans la planification des apprentissages, l'enseignant se préoccupera à la fois des dimensions culture et identité et des domaines langagiers. Comme indiqué dans la description des résultats d'apprentissage spécifiques de ce domaine, plusieurs activités proposées peuvent être intégrées aux autres apprentissages. Dans cette optique, le matériel scolaire pourra servir, par exemple :

- de porte d'entrée à une discussion ou à une comparaison entre la réalité présentée dans le matériel et celle du milieu de l'élève, ou encore
- de modèle pour traiter de cette réalité, mais sous un angle différent.

Les résultats d'apprentissage présentés dans le programme visent dans un premier temps à permettre à l'enfant de se découvrir à travers ses expériences quotidiennes, puis d'interagir graduellement avec ses pairs et les membres de la communauté. Comme la culture et l'identité ne se développent pas en vase clos, l'école et l'enseignant doivent jouer le rôle d'agent de liaison entre la famille, la communauté et le milieu scolaire.

- **Besoins particuliers des jeunes élèves fréquentant les écoles francophones**

Dans le contexte albertain, les jeunes élèves fréquentant les écoles francophones sont soumis à de multiples influences provenant du milieu dans lequel ils évoluent. Pour certains élèves, le français est la langue maternelle apprise et parlée au foyer. Pour d'autres, le français a été appris en même temps que l'anglais, langue majoritaire du milieu. Pour d'autres enfin, la langue parlée et enseignée à l'école n'est pas celle qui est privilégiée à la maison. La diversité de la clientèle scolaire confère donc à la classe un caractère particulier.

Comme le programme de français vise à placer les élèves dans des situations d'apprentissage leur permettant, entre autres, l'appropriation de la langue française comme outil de communication, l'enseignant doit :

- reconnaître que sa mission première est de développer chez l'élève une base solide en français, base sur laquelle il pourra construire tant son savoir que son identité socioculturelle et développer son appartenance à la communauté francophone;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves arrivent à l'école avec des bagages langagiers et culturels différents;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves apprennent à des rythmes différents; et également
- reconnaître qu'il devra diversifier ses interventions pour répondre le mieux possible aux besoins des élèves.

Une fois cette prise de conscience faite, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,
- prendre connaissance des programmes d'études;
- évaluer les besoins de ses élèves;
- planifier son enseignement à partir des besoins des élèves, tout en gardant en tête les connaissances, les habiletés et les attitudes que les élèves doivent développer à un niveau scolaire donné;
- planifier des activités qui permettent aux élèves de jouer un rôle actif dans leur apprentissage;

Dans un deuxième temps,
- faire part à la direction de l'école des besoins particuliers des élèves auxquels il ne peut répondre sans son appui;
- faire part aux parents des besoins particuliers de leur enfant et établir avec eux un plan d'action.

Ce caractère particulier de la clientèle scolaire amène donc l'école et la communauté à jouer un rôle tout aussi particulier dans le développement langagier des enfants.

Compétences de base : tableau de référence

Au secondaire deuxième cycle, le programme de français vise à développer chez les élèves un degré d'autonomie qui les amènera à agir dans plusieurs champs d'activités où les habiletés langagières jouent un rôle important. Toutefois, ce développement ne peut se faire sans l'acquisition de compétences de base. Nous avons trouvé, dans le programme des Études professionnelles et technologiques (ÉPT), une forte corrélation entre les compétences de base que les concepteurs cherchent à développer dans leurs programmes et ce dont les élèves ont besoin en français pour devenir de bons communicateurs.*

Le tableau suivant précise les compétences de base que l'élève tente de perfectionner tout au long de son apprentissage. En général, il y a une progression dans la complexité de la tâche et dans l'effort que doit fournir l'élève. Les compétences de base doivent être évaluées par des observations impliquant l'élève (autoévaluation), les pairs (rétroaction), l'enseignant (évaluation formative) et tous autres intervenants.

Suggestions de stratégies à utiliser en classe :

- *Demander aux élèves de s'autoévaluer et de s'évaluer les uns les autres*
- *Tenir une discussion de groupe ou une rencontre élève–enseignant*
- *Souligner les points forts*
- *Souligner les progrès*
- *Insister sur les éléments à approfondir*
- *Inclure le portfolio de l'élève*

À mesure que l'élève progresse, il perfectionne les compétences acquises aux étapes précédentes. Les élèves qui quittent l'école secondaire devraient se donner comme but de démontrer une performance correspondant à l'étape 3.

Étape 1 – L'élève vise à :	**Étape 2 – L'élève vise à :**	**Étape 3 – L'élève vise à :**
La gestion des apprentissages		
• arriver en classe bien disposé à apprendre	• (à poursuivre)	• (à poursuivre)
• suivre les instructions de base	• suivre les instructions de façon quasi autonome • se fixer des buts et établir les étapes pour les atteindre avec de l'aide • appliquer des connaissances spécialisées, des habiletés et des attitudes à des situations concrètes	• suivre des instructions détaillées de façon autonome • se fixer des buts et établir les étapes pour les atteindre • transposer et appliquer des connaissances spécialisées, des habiletés et des attitudes à différentes situations
• trouver des critères pour évaluer des choix et prendre des décisions	• trouver et appliquer une variété de stratégies efficaces pour résoudre des problèmes et prendre des décisions	• utiliser une variété d'habiletés en matière de pensée critique pour évaluer des situations, résoudre des problèmes et prendre des décisions
• utiliser toute une variété de stratégies d'apprentissage	• explorer et utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces de façon quasi autonome	• choisir et utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces de façon efficace

* *Les informations et le tableau présentés ci-dessous sont tirés et adaptés du programme des Études professionnelles et technologiques, publié par Alberta Learning.*

Étape 1 – L'élève vise à :	Étape 2 – L'élève vise à :	Étape 3 – L'élève vise à :
La gestion des ressources		
• se conformer à des échéanciers établis; gérer efficacement le temps, les horaires et les plans d'activités • se servir d'information (ressources matérielles et humaines) comme on le lui a appris • se servir de la technologie comme on le lui a appris (installations, équipement, fournitures), pour accomplir une tâche • entreposer et ranger l'équipement et les fournitures comme on le lui a appris	• créer et se conformer à des échéanciers de façon quasi autonome; gérer efficacement le temps, les horaires et les plans d'activités • avoir accès à toute une variété de renseignements pertinents (ressources matérielles et humaines) et s'en servir de façon quasi autonome • utiliser la technologie comme on le lui a appris (installations, équipement fourniture), pour accomplir une tâche avec un minimum de supervision • (à poursuivre)	• créer et adopter des échéanciers de façon autonome; gérer efficacement le temps, les horaires et les plans d'activités • se servir de toute une variété de renseignements (ressources matérielles et humaines) et savoir quand il faut des ressources supplémentaires • utiliser la technologie comme on le lui a appris (installations, équipement fourniture), pour accomplir une tâche de façon autonome • entreposer et ranger l'équipement et les fournitures de façon autonome
La résolution de problèmes et l'innovation		
• participer au processus de résolution de problèmes • appliquer des habiletés en résolution de problèmes à des cas clairement définis, à des buts spécifiques et à des contraintes : – en trouvant d'autres options – en évaluant d'autres options – en choisissant la solution appropriée – en agissant	• cerner le problème et choisir une approche appropriée de résolution de problèmes qui réponde adéquatement à des buts et à des contraintes spécifiques	• avoir une pensée critique et agir de façon logique dans un contexte de résolution de problèmes
Le travail en équipe		
• assumer ses responsabilités dans un projet de groupe • tenir compte des opinions et reconnaître les contributions des autres membres du groupe	• (à poursuivre) • tenir compte des sentiments et du point de vue des autres	• rechercher la façon la plus appropriée de travailler en équipe pour mieux répondre aux besoins et exploiter les points forts du groupe : la richesse d'une idée, les différents potentiels humains, la répartition du travail • négocier pour parvenir à un consensus

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"

0004